

A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban

A tanulmány első részében egy rövid történeti áttekintés után arra próbálok választ nyújtani, hogy lehet-e definiálni az iskolaérettséget, és hogy mi lehet egy jó meghatározás alapja, melyek az iskolai sikeresség meghatározó komponensei, milyen esetleges tévhitekkel szembesülhetünk ezeknek a tényezőknek a kiválasztásával kapcsolatban. Ez után néhány konkrét vizsgálat alapján szemléltetem, hogy időben és szakterületek kapcsán hogyan alakult a különböző módszerek kidolgozása, ezek milyen biztonsággal határozzák meg az iskolai alkalmasságot, milyen keretek között célszerű alkalmazásuk, majd beszámolok saját kérdőíves vizsgálatom eredményeiről, melynek során óvodákat kérdeztem mérési kultúrájukról, szokásaikról és a jelenlegi mérőrendszerekkel való elégedettségükről.

Napjainkban egyre többször hallható, olvasható mind a közéleti, mind a neveléstudományi sajtóban, hogy a gyermekek iskolai teljesítménye folyamatosan romlik, és sorozatosak az iskolai sikertelenségek, pedig a beiskolázási rendszer az elmúlt években lehetővé teszi, hogy az óvodások addig maradjanak az óvoda keretein belül, amíg nem készülnek fel kellőképpen az iskolai életre, ami a gyakorlatban akár a 8. életév betöltését is jelentheti.

Felmerül azonban a kérdés, hogy mi alapján dől el, hogy egy gyermek mikor és milyen szinten alkalmas az iskolai munkára. Léteznek iskolaérettségi vizsgálatok, de kik és hogyan választják ki a megfelelő módszert az óvodások vizsgálatára? Milyen kritériumok teljesítése kell ahhoz, hogy egy gyermekről azt lehessen állítani, hogy megalapozott az iskolai sikeressége?

Az iskolaérettség tágabb értelemben vett fogalmával körülbelül egy évszázaddal ezelőtt kezdett el foglalkozni a tudomány, ekkor még nem a pedagógia, hanem sokkal inkább a pszichológia és az orvostudomány tárgykörébe sorolva a kérdést.

Az 1900-as évek eleji Franciaországban a beiskolázási rendszer némi átalakításon esett át. Az egészséges és tanulásban akadályozott (akkor még értelmi fogyatékosnak mondott) gyerekek megfelelő szelektálása indította meg egy intelligencia-vizsgáló teszt kidolgozását, amely Alfred Binet és Theodore Simon nevéhez fűződik (*Bass, Borbély, Jászberényi, Lányiné és Sarkadi, 1989; Kozma, 2001*). A vizsgálat azonban túlnőtt kezdeti céljain, és az intelligenciamérés egyik általánosan elfogadott eszközévé vált.

Hazánkban is megtörtént a Binet-módszer adaptációja, azonban Magyarországon az iskolaérettség más megközelítéssel került napvilágra. Szabó és Glátz (1970), valamint Mészáros (1970) Geréb és Bácskainé tanulmányát tekinti a témában irányadónak. A magyar szemléletmód némileg eltért az iskolába lépő gyerekek alkalmasságának felmérése kapcsán, hiszen kizárólag a gyerekorvosra bízta ennek a tényezőnek a vizsgálatát,

amit az Egészségügyi Minisztérium és a Művelődési Minisztérium 1964. évi rendelete kötelezővé is tett.

Innentől tehát hivatalosan is szűrésen estek át a 6 éves gyermekek. A rendelet által célzott csoport mutatja, hogy az iskolaérettségre nem komplexen, hanem egészségügyi szempontból tekintettek, főként a testi adottságok, esetlegesen a pszichés tényezők vizsgálata volt a cél. Természetesen jelen voltak a mindennapi gyakorlatban is olyan tesztek, melyek a személyiség egyéb összetevőit vizsgálták; ezek főként külföldről átvett mérések voltak, melyek azonban az orvosi vizsgálathoz hasonlóan nem adhattak átfogó képet a gyermek felkészültségéről, s többnyire csak azokban az esetekben alkalmazták őket, ha a megfelelő döntéshez nélkülözhetetlenek voltak.

Az első nagy létszámú, a személyiség komplex rendszerére kiterjedő vizsgálat hazánkban Nagy József nevéhez fűződik, s az 1970–80-as években került be a pedagógiai elméletbe és gyakorlatba.

Az iskolaérettség meghatározása

Az iskolaérettség meghatározása meglehetősen bonyolult, komplex folyamat, ezért fogalmát sem könnyű rövid, tömör összefoglalásban megadni. A meghatározást befolyásolja az is, hogy a vizsgálatot végző szakember milyen területen tevékenykedik.

A köznapi felfogás szerint az iskolaérettséget három összetevőjével szokták meghatározni a szakmailag kívül állók, és sokszor a gyakorlati szakemberek is: ezek a szomatikus, a pszichés és a szociális érettség. Tehát aki elér egy bizonyos testmagasságot és testsúlyt (átesik az első alakváltozáson); képes a kitartó figyelemre 45 percen keresztül, viszonylag jól viseli a tanulásban az akadályokat, érdeklődő, kreatív; és be tud illeszkedni a közösségbe, megfelelő kapcsolatot kialakítva mind tanárával, mind társaival, az alkalmas arra, hogy az óvodából az iskolába kerüljön (*Fehérné*, 2003; *Kozma*, 2001; *Margits*, 1997; *Mészáros*, 1970; *Ráczné*, 2007). Kétségtelen, hogy ezek a tényezők nem elhanyagolhatók akkor, mikor azt vizsgálja a szakember, hogy alkalmas-e a gyermek az iskolába lépésre, azonban, mint a későbbiekben a vizsgálatok alapján látható lesz, korántsem elegendők.

A fenti elemek létjogosultsága abban az esetben valósul meg, ha a szülő szemszögéből szeretnénk az iskolaérettséget meghatározni. A hétköznapi problémafelvetés során, mely a rugalmas iskolakezdés kapcsán gyakran felmerülhet, a szülők értékes információkat szűrhetnek le az érettség ezen három tényezőjének megfigyelésével, ehhez nyújt segítséget Vajda (2002) tanulmánya is.

Lőrincz, Palkó és Petrován (1962, 330. o.) megfogalmazása szerint „az iskolaérettség a személyiség energetikai potenciálját jelenti meghatározott ismeretanyag elsajátítására, a viszonyulási és alkalmazkodási struktúra megfelelő koordinálása mellett”.

Nagy (1986, 5. o.) a kérdéskört kiszélesíti, felhívva a figyelmet arra, hogy célszerű lenne az iskolaérettség helyett az „iskolára való felkészültség” kifejezést használni, mely többet rejt magában az előzőeknél, „az iskolára való magatartásbeli és tudásbeli felkészültséget” vizsgálja, az elemi alapkészségek fejlettségi szintjét, de természetesen nem tekint el az adottságoktól sem. Az általa felállított két rendszert számos alrendszerre bontva van lehetőség a személyiség komplex vizsgálatára az iskolakészültség szempontjából.

A fenti meghatározások a teljesség igénye nélkül szerepelnek, mégis látható, hogy nem egységesek a különböző álláspontok az iskolaérettséggel kapcsolatban.

Az iskolai sikeresség és a készségek fejlődése

Természetesen akik iskolaérettséggel foglalkoztak, azoknak elsődleges feladatuk volt, hogy arra is megtalálják a választ, hogy milyen tényezők vizsgálata segíti a legjobb döntés meghozatalát az iskolába készülő gyermek alkalmasságát illetően. Ezek a próbálkozások és empirikus vizsgálatok sokszor tévúton jártak, s nem mindig rendelkeztek megfelelő kutatási háttérrel és elméleti alappal a kérdés megválaszolásához.

Az egyik leggyakrabban előforduló kritérium – az előbbieken vázolt okok közrejátszásával, miszerint az iskolaérettséget egyharmad részben a szomatikus tényezők befolyásolják – a testtömeg és a testmagasság vizsgálata. Ennek kapcsán felmerülő tévhit, hogy szignifikáns különbség figyelhető meg a budapesti és vidéki, illetve a hátrányos helyzetű és jó családi körülmények között élő gyermekek magasság- és súlybeli fejlettsége között. Az iskolai sikeresség és az iskolaérettnek nyilvánított gyermekek aránya is ezt a különbséget hordozta az adott szempontok szerint (Blatniczky, 1989; Mészáros, 2007). Ezeknek a vizsgálatoknak az eredményei azonban kétségesek, Nagy (1980) elemzése alapján elmondható, hogy a testmagasság egyáltalán nem, a testsúly pedig kis mértékben magyarázza az iskolai sikerességet.

A másik, hasonlóan általánosnak tekinthető tényező a nemek szerepének vizsgálata. A közbeszédben is gyakran hallható az a vélekedés, hogy a lányok jóval korábban „érnek”, mint a fiúk, s ez lehet az alapja annak a gondolatnak, hogy akkor esetleg korábban is válnak iskolaéretté. Egyes vizsgálatok ebből a szempontból külön is választják a mintát, és más kritériumokat fogalmazznak meg a két nemmel kapcsolatban (például a Bender-A próba) (Mészáros, 1970; Torda, 1989a). Nagy (1980) óvodásokkal, valamint Józsa (2004b) első osztályosokkal végzett vizsgálatára támaszkodva azonban kijelenthető, hogy bár tényleg van körülbelül másfél hónapnyi különbség a lányok javára, ez olyan kevés, hogy pedagógiai szempontból nincs befolyásoló ereje.

Hasznosnak mondható az a megállapítás, hogy a játéknak szerepe van a gyermek iskolára való felkészítésében, s elképzelhető, hogy van valamiféle egyenes arány a jól konstruált játéktevékenységek és a későbbi sikeresség között (Ráczné, 2007). Azonban tekintve, hogy az óvodás gyermek legfőbb tevékenysége a játék, és hogy éppen ennek értelmében minden fajta iskolaérettségi vizsgálat csak játékba ágyazott lehet, ezt a tényezőt nem érdemes és nem is lehet külön vizsgálni.

Az iskolaérettségi vizsgálatok során nagyon gyakran előkerül a vizualitás, a rajzos feladatok, mint például a szegélydísz, sorminta, emberalak rajzoltatása. Ez részben azért népszerű, mert a gyerekek szívesen

oldják meg a vizsgálat feladatait, ha rajzolniuk kell, részben pedig azért, mert egyes feltevételek szerint a rajzteljesítményből olyan tényezőkre lehet következtetni, mint a grafomotoros készségek fejlettsége, általános értelmesség, intelligencia, melyekről ezeknek a vizsgálatoknak a kidolgozói úgy gondolják, hogy nagy biztonsággal meg tudják jósolni a későbbi iskolai sikerességet (Dérczyné és Gerebenné, 1989; Kulcsár, 1995; Margits, 1997; Mészáros, 1970; Szabó és Glátz, 1970; Torda, 1989b).

Nagy (2000a) a személyiséget bioszociális komponensrendszerként képzeli el, melyet a kognitív, személyes, szociális és speciális komponensek alrendszerére alkot. A személyiség fejlesztése ezeken az alrendszereken keresztül valósulhat meg. „Az általános iskola első szakaszának feladata azoknak az alapvető készségeknek a kialakítása, amelyek minden későbbi tanulást megalapoznak. Döntő szerepe van az anyanyelvi készségek, a verbális készségek, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészségek, az olvasás-szövegértés elsajátításának. A számolás, a numerikus készségek, a matematikai és logikai készségek, a gondolkodás különböző műveleteinek, a következtetési formáknak az elsajátítása nélkül nincs mód a későbbi tudományos ismeretek megértésére, értő megtanulására.” (Nagy, 2008, 59. o.).

Ahhoz azonban, hogy ezt a feladatot az iskolák teljesíteni tudják, a gyermeknek el kell sajátítani bizonyos kritikus készségeket. „Sok ezer készség közül azok a kritikus készségek, amelyeket elsajátítva valamely képesség, kompetencia vagy az egész személyiség fejlődésében, működésében meghatározó szerepet játszanak” (Nagy, 2000b, 255. o.). Természetesen a személyiség mindegyik alrendszerének vannak ilyen kritikus készségei, azonban az iskolai sikeresség szempontjából a kognitív terület hat kritikus készsége, a beszédhanghallás, a tapasztalati következtetés és az összefüggés-megértés, valamint az olvasási, a számolási és a mértékváltási készségek a dominánsak (Fazekasné, 2000; Józsa, 2000; Nagy, 2000b).

A személyiség a képességek és motívumok komponensrendszerének egysége, fejlesztéséhez, és így az iskolai sikeresség megalapozásához tehát nem csak a készségeket kell fejleszteni, hanem fontos szerepe van a motivációnak is (Nagy, 2000a; Józsa, 2004b). A motivációkutatás viszonylag fiatal tudományág, de Józsa (2004a, 285. o.) vizsgálatainak eredményeként tudjuk, hogy „az elsajátítási motívumok a tanulási motívumrendszer alapvető összetevői. Az elsajátítási motívumok megfelelő fejlettsége a tanuláshoz és a készségelsajátításhoz kritikus előfeltétele.”

Az iskolaérettségi vizsgálatok nem minden esetben építenek ezekre az eredményekre. Ez részben azért van így, mert a tudomány fejlődésével, az újabb és újabb neveléstudományi kutatásokkal a fent kifejtett tényezők az utóbbi évtizedekben láttak csak napvilágot, részben pedig azért, mert az iskolaérettség megállapítása nem minden korszakban tartozott szorosan a neveléstudomány tárgykörébe.

Iskolaérettségi vizsgálatok

Az iskolai alkalmasság vizsgálatára számos módszert dolgoztak ki különböző tudományterületek képviselői. Ezek közül azokat igyekszem kiemelni, amelyek a pedagógiai módszertár megújítását és gyarapítását célozták, s ezzel egy komplex vizsgálati módszert adtak a gyakorló pedagógusok kezébe.

Nevelési Tanácsadókban végzett vizsgálatok

Egyre gyakrabban felmerül, hogy a rugalmas iskolakezdés megnehezíti mind a pedagógusok, mind a szülők dolgát a megfelelő döntés meghozatalával kapcsolatban. Mivel nem küldhető minden gyermek a Tanulási Képességeket Vizsgáló Bizottság elé, hogy ott megfelelő szakemberek (orvos, pszichológus, gyógypedagógus) mérjék fel a felkészültség fokát, ezért sok esetben a Nevelési Tanácsadók tevékenysége révén vizsgálják meg ezeket a gyerekeket. Ezeknek a vizsgálatoknak közös vonása, hogy többnyire valamilyen képességzavar esetén alkalmazzák ezeket, tehát nem céljuk és funkciójuk a használat minden gyerekre kiterjedően.

Lakatos (2003) egy mozgásvizsgáló tesztet mutat be, melyet Gesser, Hochleiter, Schilling, Osteretzky, DeGangi és Berk állított össze Ayres és Porkolábné Balogh Katalin által kidolgozott vizsgálatok adaptációi alapján. A vizsgálat öt szubtesztből áll, mely az idegrendszer érettségét, a mozgás vizsgálatát, a testkép, testséma, térbeli tájékozódás fejlettségét, a taktilis érzékelést és a ritmusérzékenységet vizsgálja. Összehasonlító elemzésekkel kimutatja, hogy az összesített eredmények jól korrelálnak az IQ-val és az RQ-val (ezekről a megfelelő teszteknel részletesebben szólok). Az értékelés pontozással történik, majd százalékban fejezik ki a teljesítményt, s ez alapján az alkalmasságot, vagy éppen a fejlesztés szükségességét. Mivel a teszt felvétele 5 éves korban történik, ad időt az esetleges korrekcióra.

Kulcsár (1995, 2002) egy 29 lépésből álló vizsgálatot dolgozott ki, mely az előbbi módszerhez hasonlóan szintén a mozgáson alapul, bár szélesebb körű felmérést végez. A módszer 1990-ben látott napvilágot, Carl Henry Delcato Amerikában kidolgozott vizsgálatának hazai adaptálása, melyet Kulcsár számos egyéb részlettel egészített ki. A módszer alapja az idegrendszeri sérülés, amely a tanulási zavarokat (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia...) okozza, s ennek vizsgálata és fejlesztése a mozgás középpontba helyezésével lehetséges. A vizsgálati részek közül a nagymozgások, finommozgások, koordináció, iránykövetés elemei nagycsoportos formában; a térirányok, testsémák, kéz- és lábdominancia vizsgálata kiscsoportban; a gondolkodási, problémamegoldási feladatok egyénileg végezhetőek el. A módszernek vannak közös elemei Lakatos (2003), valamint Mészáros (1970) és Szabó és Glátz (1970) tesztjeivel, de új területként jelenik meg például a figyelem, a beszédkészség és a szocialitás. Bár Kulcsár (1990) beszámol 617 gyermekkel végzett vizsgálatáról, az eddig említett módszerek hátránya, hogy nem lelhetőek fel adatok a vizsgálatokat leíró szakirodalmakban a sztenderdizálásról, illetve a tesztek reliabilitásáról.

Szintén részképesség-zavaros gyermekek vizsgálatára alkalmas a GMP beszédeszélesi és beszédmegértési teszt. A vizsgálat Gósy Mária nevéhez fűződik, aki 3–11 éves gyerekekre dolgozta ki módszerét. A teszt a téri tájékozottság, az emlékezeti teljesítmény és a nyelvi fejlettség területeit méri. Fontos eleme, hogy nem csak a produktumon van a hangsúly, hanem a megértés is szerepet kap (Gósy, 1995; Kocsi, 1993).

Ezeket a vizsgálatokat megalkotóik/használók nem tekintik kifejezetten iskolaérettségi teszteknek. Ennek egyik oka, hogy használatukra gyakran már csak az iskolai kudarcok kapcsán kerül sor, pedig mindegyiket preventív céllal dolgozták ki; a másik ok pedig az, hogy a szerzők úgy találják, hogy ezek a vizsgálatok többet, jobban mérnek, mint az átlagos iskolaérettségi tesztek (Kocsi, 1993; Lakatos, 2003).

Intelligencia és iskolaérettség

Az intelligencia mérésére kifejlesztett programok nem kifejezetten az iskolára való alkalmasság felmérése céljából készültek, hanem többnyire gyógypedagógiai célokat szolgáltak, s ezért egykor egyértelműen az orvostudomány keretein belül alkalmazták őket, azonban láthatóvá vált, hogy egészséges gyerekek felmérésére és ezáltal pedagógiai célok szolgálatára is alkalmasak, és ezért a gyermekek széles körében alkalmazott eljárások.

Az egyik legismertebb ezek közül a korábban már említett Binet-Simon-féle intelligencia-teszt, amelyet kifejezetten az iskoláztatás kapcsán fejlesztett ki a kutatópáros. A cél a gyerekek értelmi képesség szerinti szelektálása volt. A teszt általános intelligenciát mér, s ennek kapcsán olyan részképességeket, „mint az emlékezet, a képzelet, az intuíció, a figyelem, a megértés, a megfigyelés pontossága, az önkritika, az önellenőrzés képessége és a gondolati következtetés” (Bass, Borbély, Jászberényi, Lányiné és Sarkadi,

1989, 33. o.). Mindez az értelmi kor és az életkor hányadosaként, majd – Stern kiegészítése nyomán – ennek százzal való szorzásaként egy kvócienset ad meg (IQ), s ennek alapján a vizsgált személyeket három sávba: kimagasló, normál és értelmi problémákkal rendelkezők osztályába sorolja. A teszt Éltés Mátyás, majd Baranyai Erzsébet és Lénárd Edit munkája eredményeképp került a magyar pedagógiai gyakorlatba, és ma is gyakran használt vizsgálat. Ennek legfőbb okai, hogy gyors az elvégzése, és jól körülhatárolt az értékelése, így segíti a döntést (*Bass, Borbély, Jászberényi, Lányiné és Sarkadi, 1989; Kozma, 2001*).

A Bender-A próba Lauretta Bender nevéhez fűződik, 1938-ban jelent meg, s eredetileg csak iskoláskorú gyermekek vizsgálatára volt alkalmas. Később megszületett az „A” változat, melyet a 4–6 éves korosztály számára dolgoztak ki. A magyar adaptáció Kiss Tihamér és Mérei Ferenc munkájának köszönhető. A vizsgálat a vizuomotoros rendezést méri, melynek kapcsán a vizsgálati személyeknek egy kilenc mintából álló sor elemeit kell lemásolni (kereszt, négyzet, körök...), az ábrák fokozatosan nehezednek. A vizsgálat feltétele, hogy a gyermek tudjon egyenest és kört rajzolni. Az értékelésnél mérvadó az irány, tér, nagyság és a forma, de a megoldás során tanúsított megnyilvánulások is fontos tényezők. „A próba plasztikusan ragadja meg azokat a pszichikus funkciókat, melyeknek elégtelensége vagy zavara kifejezett módon meghatározó lehet a későbbi iskolai teljesítményben. A feladat megoldását nem előzi meg direkt tanulási folyamat, így megbízhatóan alkalmazható egyfajta készülség illetve érettség megítélésében.” (*Torda, 1989a, 14. o.*)

Szintén a vizualitást méri a Frostig-teszt, melyet Marianne Frostig 1963-ban dolgozott ki. Kifejezetten magyar adaptációja nincs, hazánkban a szakemberek az angol és német változat fordításait használják. A vizsgálat 4–7 éves gyerekek körében ad lehetőséget öt képesség, a szem-kéz, az alak-háttér percepció, az alak-konstancia, a térbeli helyzet és viszony vizsgálatára, annak a piaget-i elméletnek az alapján, hogy ez az életkor ezeknek a képességeknek a fejlődésében domináns. Az életkorhoz kapcsolódóan standardizálja a pontszámokat, és megállapítja a percepció kvóciensét (PEQ). Az eredmény jól mutatja a kognitív képességek fejlettségét (*Dérczyné és Gerebenné, 1989*).

A vizuális ábrázolás eszközével, de nem kizárólag vizuális képességeket vizsgál a Goodenough-féle rajzteszt. A Florence L. Goodenough által 1926-ban kidolgozott módszer „a gyermeki intelligenciát új oldalról kívánja megközelíteni: a részletek, az arányok, a motoros koordináció és a formakifejezés teljesítményein keresztül” (*Torda, 1989b, 74. o.*). A Binet-teszthez hasonlóan egy kvóciensben adja meg az intelligenciát, ez a rajzkvóciens (RQ), s szintén meghatározott értékelési osztályok vannak, mindezek miatt a két teszt eredménye általában magasan korrelál egymással (*Bass, Borbély, Jászberényi, Lányiné és Sarkadi, 1989; Torda, 1989*). Használata egyszerű, csupán egyetlen instrukciót kell a gyermeknek adni („Rajzolj egy nénit vagy egy bácsit, amilyen szépet csak tudsz!”), s világos javítási útmutató alapján az értékelés sem vesz igénybe túl sok időt. A vizsgált gyermekek nem szembesülnek kudarcélménnyel, hiszen a legtöbb gyermek ilyen rajzot utasítások nélkül is gyakran készít, így gyakran alkalmazzák a mindennapi munkában is.

A SON teszt az eddigiektől teljesen eltérő struktúrájú eljárás, melyet kidolgozója, N. Snijders-Oomen 1939-ben siket gyerekek vizsgálatára fejlesztett ki két változatban, 2,5–7 és 7–17 éves gyerekek számára. Később megszületett az egészséges gyerekek számára használható változat is. A vizsgálat két párhuzamos sorozatból áll, melyek a formaészlelést, a közvetlen emlékezetet, az elemi kombinatív készséget és az absztrakciós képességet vizsgálják. A feladatok a hallásbeli és életkori sajátosságok tekintetében is jól kidolgozottak. A vizsgálatot egyénenként kell elvégezni, eredményeképp a gyermek intelligenciaprofilját kapja meg az értékelő. A teszt non-verbális jellegű, de a Binet-teszthez hasonlóan megbízható információkat szolgáltat az általános értelmességről. Alkotója ügyelt rá, hogy a kulturális közegtől viszonylag független legyen (*Kedl, Nagy és Nagyné, 1989*).

A PREFER és a DIFER vizsgálatok

A PREFER (Preventív Fejlettségvizsgáló Rendszer) Nagy József nevéhez fűződik, aki 1975-ben dolgozta ki vizsgálatát (Nagy, 1980, 1986). Azokban az évtizedekben, akárcsak napjainkban, súlyos probléma volt, hogy az iskolába lépő gyerekek fejlettségében, érettségében, bár közel azonos életkorúak, több éves eltérések figyelhetők meg, ami azt jelenti, hogy van olyan gyerek, aki a kiscsoportnak megfelelő, míg van, aki 9 éves szinten kerül be az általános iskola első osztályába (Józsa, 2004b, 2007; Nagy, 1980, 1986, 2008). Nehezítette a helyzetet, hogy a beiskolázás nem rugalmas, hanem merev rendszerű volt, így minden 6. életévét betöltött gyermeknek iskolába kellett mennie. Szükségesnek tűnt tehát egy olyan rendszer kidolgozása, amely biztonsággal meg tudja állapítani az iskolára való felkészültség fokát, és támpontokat ad a fejlesztési teendőkhöz.

A PREFER tehát az oktatási rendszer szolgáltatára készült, az általános iskolába lépéshez elengedhetetlen elemi alapkészségeket vizsgálja. Az első négy változatot reprezentatív mintákon tesztelték, s ezek a kipróbálások lehetőséget adtak a korrekciókra, a rövidítésekre, a bonyolultabb, vagy hasonló eredményt hozó részvizsgálatok összevonására. Hogy a vizsgálat valóban segítse a hatékony pedagógiai munkát, végül elkészült egy minimalizált változat is (Nagy, 1980, 1986).

A teszt két részből áll, van egy 7 és egy 8 egységet tartalmazó szubtesztje. Szűkebben véve a függő változók szolgálnak a gyermek iskolára való készültségének megállapítására: ezek a tudás (beszédtechnika, relációszőkincs, utánmondás, következtetés, írásmozgás, számlálás és mennyiség), valamint a magatartás (önkiszolgálás, feladatviszony, viszonyulás) komponensei. A gyermekkel tulajdonképpen az ezeknek a tényezőknek a vizsgálatára kidolgozott tesztek végzi el a pedagógus, s az eredményeket egy értékelő adatlapra vezeti fel. Az adatok felvétele körülbelül 50 percet vesz igénybe, így célszerű több részletben elvégezni a vizsgálatot. A 8 egységet tartalmazó rész a szülőktől szerzett adatok, amelyek többnyire a tárgyi környezetre, a családi viszonyokra, a gyermek adottságaira vonatkoznak, s annak vizsgálatára kerülnek az adatlapra, hogy mennyiben befolyásolják az fent említett tényezőket (Nagy, 1980, 1986, 1989).

Az eredmények nyerspontban és standardizált pontban kerülnek az értékelőlapra, amely alapján a következő kategóriák állnak rendelkezésre: ha a gyermek 5 éves, akkor vagy még egy évet a középső csoportban tölt, vagy továbbhalad, ha 6 éves, akkor vagy óvodában marad, vagy iskolába megy, ami lehet normál, vagy kiegészítő, ha pedig 7 éves, akkor mindenképpen iskolába kell mennie, a vizsgálat az iskolatípusra ad javaslatot (Nagy, 1986).

A vizsgálat létjogosultságát számos tényező indokolja. A sikeres írás- és olvasástanulás feltétele a beszédtechnika és az írásmozgás koordinációjának megfelelő szintű elsajátítása, ezek fejlettsége tehát előrevetíti a későbbi megfelelést, s mindkettő különálló egységet alkot a vizsgálaton belül. A mennyiség, a számlálás, a következtetés és az utánmondás az értelmi fejlettségről nyújt információt, ezért kapcsolata a különböző intelligenciatesztek eredményeivel szignifikáns lehet, a relációszőkincs és a magatartás a kommunikációs érettséget határozza meg. Mindezek mellett adatokat nyújt a pszichés állapotról, a testi fejlettségről és a családi miliőről is (Nagy, 1989).

Ha visszagondolunk az iskolaérettség köznapi felfogásaira (testi-szomatikus, lelki, szociális érettség), valamint az eddigi vizsgálatokra, amelyek többnyire az általános értelmességet, a vizuális és motorikus fejlettséget célozták feltárni, akkor mindezeknek a komponenseknek a PREFER önmagában megfelel, sőt tovább is lép, hiszen szélesebb palettát ad az iskolaérettséghez szükséges feltételekkel kapcsolatban.

2002-ben Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit munkája nyomán elkészült a PREFER továbbfejlesztése. Ez a DIFER (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer) programcsomag, amely, mint a

nevéből is látszik, nemcsak a diagnózisra, hanem a fejlesztésre is támpontokkal szolgál (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a, 2004b).

A programcsomag diagnosztikus és kritériumorientált. A diagnosztikus értékelés információkat nyújt adott gyermek készségeinek és képességeinek aktuális fejlettségéről globálisan vagy komponensenként, így lehetőség nyílik a pedagógiai korrekcióra. A kritériumorientáltság azt jelenti, hogy előzetes vizsgálatok alapján felállított értékekhez viszonyítják a gyermek teljesítményét (Nagy, 2003).

A vizsgált területek a PREFER rendszeréhez képest nem sokban térnek el: hét elemi alapkészség, az írásmozgás-koordináció, a beszédhanghallás, a relációszókinés, az elemi számolás, a tapasztalati következtetés, a tapasztalati összefüggés-megértés és a szocialitás fejlettségének mérését végzi a teszt. Az értékelésben azonban jelentős változás történt. Míg a PREFER arra adott javaslatot, hogy a gyermek milyen típusú iskolába menjen, a DIFER arról nyújt információkat, hogy adott készségek elsajátításában a gyermek milyen szinten van. Ez egy fejlődési modell fokainak való megfeleltetés alapján lehetséges, ami öt szintet, az előkészítő, kezdő, haladó, befejező és az optimális elsajátítás szintjét tartalmazza. Mivel a gyermekek különböző fejlettségi szinten vannak egy adott életkoron belül is, ezért mindenkit addig kell fejleszteni, míg eléri az optimális elsajátítás szintjét, s így alkalmassá válik az iskolakezdésre. Ezzel tehát megvalósul az a kíváncsi, hogy minden gyermek a saját tempójában sajátíthassa el az elemi alapkészségeket (Fazekasné, 2000; Józsa, 2000, 2004b, 2007; Józsa és Zentai, 2007). A programcsomag azzal a többlettartalommal is kiegészült, hogy nem ér véget diagnózis kimutatásával, hanem fejlesztési programokkal is szolgál azok számára, akik nem érték el az optimális begyakorlás szintjét. A fejlesztő programokat a szerzők minden alapkészséghez elkészítették, ezek a rövid elméleti bevezető után az adott készség fejlődését segítő játékokat gyűjtenek egybe (Fazekasné, 2006; Józsa, 2011; Nagy, 2009; Miskolcziné és Nagy 2006; Zsolnai, 2006).

Józsa és Zentai (2007) hátrányos helyzetű óvodások DIFER program alapján történő fejlesztésének vizsgálata kimutatta, hogy a két éves tevékenység révén ezek a gyerekek nem csak elérték, de valamennyi készséget illetően meg is haladták az országos átlagot. Míg országosan körülbelül 12 százaléknyi gyermek marad még egy évet az óvodában, ezt a kísérletben részt vevő gyermekeknél a felére sikerült csökkenteni. Ez önmagában is számottevő teljesítmény, de azt is tekintetbe kell vennünk, hogy fejlesztés nélkül ebben a csoportban a hátrányok olyan mérvűek, hogy jóval a 12 százalék fölött lett volna a még egy-két évet óvodában maradók aránya. S mivel a fentebb említett probléma nem szűnt meg, miszerint a gyermekek több évnyi fejlettségbeli különbséggel kerülnek az iskolába, célszerű lehet minden olyan lehetőséget megragadni, ami képesnek mutatkozik ezeknek a hátrányoknak a kompenzálására.

A DIFER átfogó vizsgálat volt, amelyet 2002-ben az általános iskolák széles körében elvégeztek, azóta pedig kiterjedten alkalmazzák óvodások és általános iskolások fejlődési ütemének meghatározására. Ennek kapcsán természetesen ellenzökre is talált. A legfőbb kifogás a gyakorlati szakemberek részéről talán az volt, hogy számukra felesleges ennyi komponensnek a felmérése, hiszen a mindennapi munka során ezeket a tényezőket jóval egyszerűbben, kevésbé időigényesen is fel tudják mérni, tehát számukra nem szolgál túlságosan sok többlettartalommal a vizsgálat elvégzése. Azonban a gyakorlati szakembereknek figyelembe kell azt is venniük, hogy bár egy szintfelmérést a pedagógusok saját hatáskörben is el tudnak végezni, ez meglehetősen szubjektív eredményeket adhat. Ahhoz, hogy kidolgozott kritériumok is legyenek, amihez képest meg tudják állapítani a gyermekek fejlettségi szintjét, már szükségese az ilyen típusú sztemderdzált mérések. Mérésekre továbbá azért is szükség van, hogy megadják a pedagógusnak a fejlesztés irányait, s objektíven megállapítsák a gyermek iskolaérettségének fokát (Nagy, 2003). A DIFER esetében jelentős volt a bemérésen részt vevők létszáma, ami elősegítette, hogy a tesztekhez országos standardokat tudjanak szolgáltatni a készítőik. A standardok segít-

ségével megállapították az elsajátítás szintjeit. Fontos hangsúlyozni, hogy a gyermek önmagához mért fejlődését vizsgálják, amit azonban egy külső kritériumhoz viszonyítanak, ez teszi lehetővé a fejlődést. Ez azt jelenti, hogy minden területen megállapítják, hogy hol tart a gyermek az elsajátítás folyamatában, majd a fejlesztő programok segítségével addig foglalkoznak vele, ameddig az országos vizsgálatok alapján megállapított optimum szintjére eljut (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a, 2004b).

A DIFER néhány arca

Az eddig bemutatott vizsgálatok struktúrájából jól látszik, hogy céljuk az iskolai alkalmasság felderítése, az ehhez kapcsolódó készségek fejlettségének megállapítása, s ennek alapján a gyermek iskolába irányítása. Ezzel a legtöbb vizsgálat bevégzi küldetését, s nem követi tovább a gyermek sorsát.

A DIFER vizsgálatok az elmúlt években továbbléptek ezen, s többféle területen bizonyították, hogy a fejlődés vizsgálatán túl a fejlesztés megvalósítását is fontos feladatnak tekintik.

Vizsgálatok sokasága mutatja ki, hogy Magyarországon hatalmas arányúak az iskolán belüli és főként az iskolák közötti különbségek, az utóbbi az előbbinek nagyjából az öt-tízszere (Józsa és Fazekasné, 2006a, 2006b; Józsa és Hricsovinyi, 2011; Józsa, 2011). Ugyanezekből a vizsgálatokból tudjuk, hogy ezeket a különbségeket nagyban befolyásolja a szülők iskolai végzettsége, a gyermek szociális háttere. S mivel a gyermekek azonos korosztályban tapasztalható fejlettségbeli különbsége évekre is kiterjedhet, ezen éppen hogy nem segít a nagyfokú szelekció, hanem tovább rontja azoknak az esélyeit, akik a hátrányos helyzetű csoportokba tartoznak (Józsa és Hricsovinyi, 2011).

Józsa (2011) összefoglalójából kiderül, hogy a DIFER-rel végzett két éves fejlesztő program hatására a programban résztvevő hátrányos helyzetű tanulók között az iskolaéretlenek száma kevesebb, mint felére csökkent. Az így óvodában maradók aránya még az országos átlagot is jóval meghaladta (15 százalék helyett 6 százalék). A vizsgálatok szerint a hátrányos helyzet mint tényező nagyjából az 1/6-át magyarázza az elemi alkalmasság fejlettségének, ezért nem elhanyagolható ezeknél a csoportoknál éppen az DIFER által vizsgált és fejlesztett területek fokozott, egyénre irányuló javítása.

A hátrányos helyzetben túl az akadályozottak körében is sikerrel alkalmazható a DIFER mint mérési rendszer. Ez azért bír hatalmas jelentőséggel, mert legtöbb esetben az értelmileg akadályozottak csoportját normaorientált módon, a többségi tanulókhoz képest, a hiányosságokat előtérbe helyezve írták le és irányították speciális intézményekbe. Kétségtelen ugyan, hogy az átlagos iskolának való megfelelés, illetve nem megfelelés maga után vonja az adott közösség képességeihez viszonyított szint vizsgálatát, azonban hosszú távon ezeknek a gyerekeknek hasznosabb, ha magukhoz és egy adott, elvárt kritériumhoz képest mérik a fejlődésüket (Józsa és Fazekasné, 2006a, 2006b; Józsa, 2011). Ebben jelent áttörést a DIFER alkalmazása, melyet először egy 85 tanuló körében végzett felmérés keretében próbáltak ki a szerzők, s az elemzések alapján bebizonyosodott, hogy – a fejlettségi különbségek miatt – akár 7–17 évesekre is adaptálhatók a tesztek, s ezzel személyre szólóan, s képességekre bontva állapítható meg a gyerekek fejlettsége az optimális szinthez viszonyítva. S amennyiben ez az eredmény a pedagógusok rendelkezésére áll, célzottan fejleszteni tudják az adott képességeket, így elősegítve a lehető legjobb felzárkózást a többségi gyerekekhez (Józsa és Fazekasné, 2006a, 2006b; Józsa, 2011).

A vizsgálatok összességében kimutatták, hogy ezeknél a gyerekeknél 4–6 évnyi elmaradás tapasztalható, s nagyjából az alsó tagozat végére érik el azt a fejlettségi szintet, ami az iskolakezdéshez szükséges. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy minden képességterületen minden tanuló ilyen szinten van, az eredmények az átlagos fejlődésű

tanulókhöz képest nagy különbséget mutatnak (*Józsa és Fazekasné, 2006a, 2006b; Józsa, 2011*). Mivel az integráció napjainkban a társadalmi párbeszédnek egyik középpontban álló kérdése, ezért a DIFER ilyen típusú alkalmazásai sokban hozzásegítenek annak eldöntéséhez, hogy melyik tanuló integrálható sikeresen, s milyen feltételek szükségesek a hagyományos iskolán belüli további fejlesztéshez.

További alkalmazott vizsgálatok

Az előzőekben bemutatott vizsgálatok mellett számos olyan módszerrel találkozhatunk, amelyek gyakran szerepelnek az óvodai gyakorlatban. A következőkben ezek elméleti hátterét ismertetem röviden. A BGR, azaz a Belső Gondozói Rendszer nevű vizsgálati módszer Hollandiából származik, magyar adaptációja Kissné Takács Erika debreceni óvodavezető nevéhez fűződik, és tizenöt éves munka eredményeként 1998 óta alkalmazott módszer. A gyermek optimális fejlesztését saját képességeihez mérten végzi, eszköze tulajdonképpen az óvodai élet. Két segítő dokumentuma a *Feladatgyűjtemény a képességszintek megállapításához* és a *Feladatgyűjtemény a képességek fejlesztéséhez*. Ezek alapján öt lépésben mérik a gyermek fejlettségi szintjét: tudatos megfigyeléssel, ennek elemzésével, egyéni fejlesztési terv kidolgozásával és végrehajtásával, majd a fejlődés értékelésével. Az óvónők továbbképzésen sajátítják el a rendszer működését, a folyamatban pedig a közösség által választott belső gondozó (legtöbb esetben fejlesztő pedagógus) nyújt segítséget. A módszer pozitívuma, hogy rendkívül részletes és árnyalt képet ad a gyerekekről, viszont ez a kép szubjektív, óvónői döntés alapja (*Kissné, 2004*).

Az ERVI egy egységes vizsgálati rendszer, amit Szabadi Ilona dolgozott ki a '70-es években, Bakonyiné Vincze Agnes fejlesztette tovább, beépítve a vizsgálatba Nagy József gondolatrendszerét. A teszt kognitív képességeket mér.

A Horváth Judit, Horváthné Csapucha Klára és Rónáné Falus Júlia (2003) által kidolgozott módszer egy játékba ágyazott vizsgálat, mely a cselekedtetésre épít. Két részre bontható: az egyéni vizsgálatra, mely a vizuális észlelést és emlékezetet, az auditív észlelést és emlékezetet, a téri tájékozódást és orientációt, az idő összefüggéseinek felismerését, valamint a számfogalmat vizsgálja; valamint a csoportos vizsgálatra, mely az ábrázoló-kifejezőképességet a Goodenough-teszttel, a vizuális észlelést, a téri tájékozódást és a vizuomotoros koordinációt méri. Az értékelés szigorú pontozás (+ vagy –) alapján, részfeladatonként történik, így objektív képet nyújt. Eszközigénye kicsi, terjedelme miatt több részletben érdemes felvenni. A tanulási zavarok megállapításában és a fejlesztésben segít.

A Sindelar programot Brigitte Sindelar osztrák pszichológus fejlesztette ki a '80-as években, és Zsoldos Márta átdolgozásával került be a hazai gyakorlatba. Olyan tanulási és magatartási zavarokat tár fel, melyek idegi eredettel rendelkeznek, s a diagnosztika után fejlesztéssel is szolgál. „A fejlesztés az ismeretszerzés legfontosabb területeire terjed ki: figyelem, észlelés, intermodális kódolás, emlékezet, szerialitás, téri orientáció.” (*Zsoldos, 1999, 71. o.*) A megfelelő fejlesztést úgy lehet elérni, ha a fejlesztő megtalálja azt a szintet, ahol a képesség még működött, és életkortól függetlenül innen indítja le a folyamatot. A vizsgálat feltáró, kijelölő, fejlesztő és ellenőrző periódusokból áll (*Zsoldos, 1999*).

Kelemen Lajos (2001) a Debreceni Egyetem hajdúböszörményi pedagógiai karának tanára, az általa kidolgozott rendszer főképp a tanulási zavaros gyermekek korai szűrésére és fejlesztésére épül. A mérés nagyon széles körű, rengeteg területet foglal magába, így az anamnézis felvételét, az egészségi állapot dokumentálását, mozgásfejlettséget (téri tájékozódás-, mozgásutánzás-, reakció-, egyensúlyérzékelés-, ritmus- és koordinációs képesség), a laterális dominanciát (kéz, láb, szem, fül), a testsémát (testrészek,

mozgásképzetek, testhatárok érzékelése, tájékozódás térben), a rajzkészséget és finom-motorikát a Goodenough teszttel, a szociális-érzelmi-akarati képességeket (énkép, társas kapcsolatok, akarati fejlettség, érzelmi, hangulati fejlettség), az értelmi képességeket (alapvető kognitív folyamatok, számosság) vizsgálja, és állapítja meg a fejlettség szintjét. Az értékelés egy három fokú Lickert-skálán történik, ezt még fejleszteni kellene, hiszen nem elég objektív, nem számszerűsíthető, így összehasonlításra egy gyerek fejlettsége tekintetében is korlátozottak a lehetőségek. A módszer vitathatatlanul nagyon komplex, ám elvégzése ezáltal rendkívül időigényes.

Az MSSST az USA-ból származó vizsgálat, 1966-ban fejlesztették ki, s az előzőekhez hasonlóan tanulási zavarral küzdő gyerekeket mér. Három szubtesztje a motoros minták vizsgálata, a vizuo-perceptuo motoros szubteszt és a nyelvi szubteszt, de tartozik a vizsgálathoz egy viselkedést mérő Osgood-skála is. A teszt az 5–7 éves korosztály körében alkalmazható, előnye, hogy standardizált, így megfelelő mérőeszköznek tekinthető, a hatékonysága adatokkal bizonyítható. A hazai változatban a nyelvi rész került átdolgozásra a magyar viszonyoknak megfelelően. Az értékelés nyerspontokkal, majd ezek normaponttá számításával történik, ennek alapján állapítják meg, hogy nincs veszély, illetve enyhe vagy súlyos veszély van a tanulási zavar aspektusában. Pozitívuma, hogy kitöltése viszonylag egyszerű, egyszerre több gyermekkel is le lehet végezni, mégis egyénre szabott eredményt ad (*Zsoldos és Sarkady, 2001*).

Porkolábné Balogh Katalin (1997) rendszere egy 1985–89-es longitudinális vizsgálatból fejlődött ki (testséma és percepció fejlődése), a rugalmas iskolakezdés bevezetése miatt jelent meg a megalapozott döntés igénye. 1995–97-től már országosan használt mérés lett. A megismerés és fejlődés nyomon követése az anamnézis felvételével, a mozgásfejlettség, a testséma, a térbeli tájékozódás és mozgás, az értelmi fejlettség, a finom-motorika fejlettsége, a nyelvi kifejezőkészség, a szociális fejlettség és érettség vizsgálata alapján lehetséges. A szempontsорт egy fejlettségmérő lap tartalmazza, az óvónó tölti ki a gyermekre vonatkozóan, s ez alapján egyéni fejlesztési tervet készít, melyben egy játékgyűjtemény is segíti. Külön iskolaérettségi feladatsort nem tartalmaz, a megfigyelési lap folyamatos kitöltésével meg kell tudni hozni a döntést. Előnye hogy komplex vizsgálat, kitöltése egyszerű a táblázatos forma miatt, azonban az előzőekben már bemutatott hasonló tesztekkel együtt ez is szubjektív, nem a gyermek produktumára épít.

Az Óvodai nevelés a művészetek eszközével Nagy Jenőné (2006) nevéhez fűződő óvodai nevelési program, az országban számos óvoda használja nevelési programjaként. Ezek az intézmények természetesen ennek mérési rendszerét is átveszik, hiszen a gyermek fejlődését és saját programjuk megvalósulását is nyomon tudják követni. Megfigyelési rendszere az anamnézisre, a beszoktatási lapra, a testi és mozgásfejlettség jellemzőire, az érzelmi-akarati élet, a társas kapcsolatok és az értelmi fejlettség jellemzőire épül. Ez alapján egyéni fejlesztési tervet dolgoz ki a pedagógus, az óvodáskor végén azt vizsgálják, hogy elérte-e eredményeit ez a fejlesztési terv, ez alapján állapítják meg az iskolaérettséget. Előnye, hogy játékközpontú, a szülők számára folyamatos és könnyen értelmezhető információkat nyújt, azonban szubjektív, nem alkalmas összehasonlításra, nem kézzelfogható.

A következőkben azt mutatom be, hogy a gyakorló pedagógusok mennyiben ismerik és használják a számukra kidolgozott teszteket, valamint hogy hogyan gondolkodnak ezek hasznosságáról.

Iskolaérettségi vizsgálatok a gyakorló pedagógusok szemszögéből

Kutatási kérdés, minta, adatfelvétel

Az óvodák mérési kultúrájának vizsgálatához egy négy kérdésből álló levelet küldtem el az országban található valamennyi, elektronikus elérhetőséggel rendelkező óvodának 2009 áprilisában. Ezeknek az intézményeknek a száma körülbelül kétezer volt, 80 válasz érkezett vissza.

A kérdések a mérés szakmai indoklására, az általuk használt általános és kifejezetten az iskolaérettséget vizsgáló mérőeszközökre vonatkoztak, valamint arra, hogy mennyire elégedettek mérési rendszerükkel, és milyen fejlesztési javaslatokat tartanak szükségyszerűnek. A kérdőív a következő elemeket tartalmazta:

1. Véleménye szerint szakmailag indokolt-e a mérések óvodai alkalmazása?
2. Használják-e az intézményükben valamilyen megfigyelési, mérési szempontrendszert a gyermek fejlődésének nyomon követésére? Ha igen, akkor milyen korosztállyal, milyen rendszerességgel alkalmazzák ezt? Mi ennek a mérési, megfigyelési eszköznek a neve? Ki állította össze? Miért ennek az alkalmazása mellett döntöttek?
3. Végeznek-e az iskolaérettség megállapítására mérést? Ha igen, mi a mérési rendszer neve? Ki állította össze? Miért ennek az alkalmazása mellett döntöttek?
4. Jónak tartja-e az óvodájukban jelenleg alkalmazott mérési, megfigyelési rendszert? Milyen előnyeit, hiányosságait érzi a jelenlegi gyakorlatuknak? Hogyan lehetnek a jelenlegi rendszerüket továbbfejleszteni? Milyen segítséget tartanának ehhez szükségesnek?

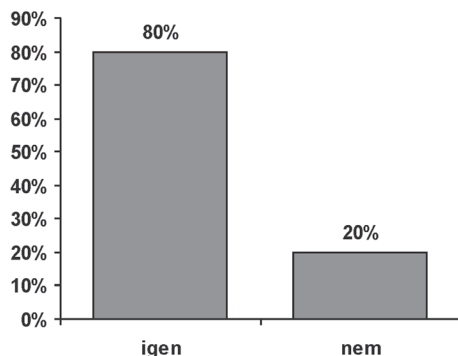
Az óvodák a nyitott kérdésekre esetenként egy-két szavas, máskor több oldalas válaszokat adtak.

A válaszolókat nyolcvan óvoda vezetősége alkotja. Ebben van néhány kistérségi társulás is, mely természetesen több intézményt egyesít, valamint nagyobb város egységesített óvodáinak vezetőitől kaptam az egész város mérési kultúrájára vonatkozó választ. Így valamivel meghaladhatja a száz óvodát a minta, ami bizonyos következtetések levonásához megfelelő, azonban általános, országos konklúzió kinyilvánításához mindenképpen kevés.

A vizsgálat eredményei

Az óvodai mérések alkalmazásának indoklottsága

Maguk a kérdések heves vitákat váltottak ki a gyakorló pedagógusok körében. Volt olyan vezető, aki egyenesen felháborítónak tartotta mind a mérést, mind az ezzel kapcsolatos kutatásokat. Mások üdvözölték a témát, és reményüket fejezték ki annak további fejlődésére. A vizsgálat első pontja annak felmérése volt, hogy szakmailag indokoltnak tartják-e a gyakorló óvónők az óvodában használt bármilyen mérés alkalmazását. Ahogy az 1. ábrán is látható, 80 százalék indokoltnak tartja ezt a tevékenységet, s csak 20 százalék ellenzi.



1. ábra. Az óvodai mérések alkalmazásának indokoltsága az óvónők véleménye szerint

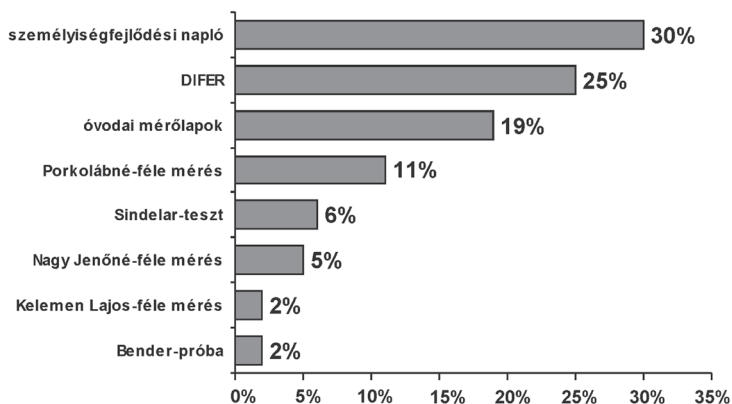
A helyeslők többek között a vizsgálatok kézzel fogható eredményeit, a visszajelzés, visszacsatolás fontosságát, a nevelési program megvalósulásának ilyen módú ellenőrzését, az összehasonlíthatóságot, a naprakészséget jelölik meg legfőbb előnyként, valamint, hogy a vizsgálatok által segítséget kapnak a fejlődés megállapításához, a fejlesztendő területek kijelöléséhez, a folyamattal kapcsolatos iránymutatásokhoz. Nem a konkrét munkához szükséges, de elengedhetetlen, hogy ezáltal a szülőknek is konkrétabb, kézzelfoghatóbb információkkal, eredményekkel tudnak szolgálni, valamint, hogy bizonyos pályázatok is mérések alkalmazásához kötöttek.

Az ellenzők közül volt, aki egyenesen „intellektuális molesztálásnak” tekintette ezeket a vizsgálatokat. A legfőbb ellenérv, hogy egy gyakorló óvónő enélkül is meg tudja állapítani azokat az eredményeket, amiket a mérés szolgáltatna, ráadásul rendkívüli időigényessége az óvónőt a gyermekektől, a játéktól vonja el, s a többletfeladatok végzéséhez nincsenek eléggé megfizetve.

Az óvodai gyakorlatban előforduló különböző mérőrendszerek

Az egyetértés mértékétől függetlenül azonban valamennyi helyen akkor is mérnek, ha ezt feleslegesnek, sőt károsnak tartják. Mindössze egy intézmény nem alkalmaz semmilyen vizsgálatot. Az alkalmazott mérési rendszerek rendkívül változatosak, ezek közül a leggyakrabban használt eszközöket a 2. ábra szemlélteti.

A legtöbb intézmény a megfigyelésen alapuló személyiségfejlődési napló (30 százalék) vezetése és/vagy nevelők által kidolgozott óvodai mérőlapok (19 százalék) alkalmazása mellett döntött; ennek oka, hogy – bár sok dokumentációt igényel – az óvónőtől nem vár különösebb erőfeszítést s egyedi módszerek ismeretét a kitöltése, a gyermeket nem szakítja ki a környezetéből, nem vonja el a játéktól, a szülőknek pedig könnyen értelmezhető szöveges eredményt ad. Megfogalmazódik az is, hogy egyes óvodák a meglévő rendszereket elavultnak tartják, vagy pedig túlzottan bonyolultnak, míg az általuk kidolgozott vizsgálatok alkalmazását már munka közben könnyen elsajátítják, valamint, hogy így az óvoda, a település sajátosságaihoz is tudják igazítani. Mindenképpen pozitív, hogy az óvodai munkában jelen van valamilyen mérőeszköz, s nem esetleges döntések alapján állapítják meg a gyermekek fejlődésének mértékét, felmerül azonban a kérdés, hogy a szubjektíven, óvónő által kitöltött naplók milyen pontossággal adják meg a fejlődés színvonalát és eredményeit.



2. ábra. Különböző mérési módszerek óvodai alkalmazásának megoszlása

A „kivülről vett vizsgálatok” közül a DIFER-t (25 százalék) körülbelül annyian használják, mint a többi vizsgálatot együttesen; ennek oka, hogy jól használható kész csomagnak tartják az óvónők, ami kézzel fogható eredményeket ad. Országos referenciájú, lehetőséget biztosít az összehasonlításhoz gyermekek, csoportok, óvodák között, használatának elsajátításra megfelelő továbbképzések vannak, ezek koordinálását a Békés Megyei Tudásház és Könyvtár végli. Lehetőség nyílik a fejlesztési feladatok kijelöléséhez, valamint segítséget nyújt a fejlesztéshez, ami halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esetében is sikerrel alkalmazható. Megjelenik még annak mérlegelése is, hogy a programcsomag bizonyos pályázatok feltétele, valamint hogy az általános iskola is ezt használja, így biztosítható a folytonosság. A DIFER továbbfejlesztésének igénye több válaszban is megjelent, szinte egybehangzó volt a vizsgálatot választó óvodák véleménye arról, hogy szükség lenne a mozgásfejlettség mérésének kidolgozására is, hiszen ez az iskolaérettséghez szükséges, így komplexebbé tenné a tesztet, most ezt más vizsgálatokkal kell megoldaniuk. Megjelenik további fejlesztő füzetek kidolgozásának igénye is. Többen úgy gondolják, hogy a vizsgálat túlságosan „iskolás jellegű”. Sokat segítene az óvónőknek az is, ha könnyebb lenne a vizsgálat dokumentálása, hiszen ez rengeteg időt vesz el az egyéb teendőktől.

Porkolábné Balogh Katalin módszerét 11 százalék használja, ők legtöbb esetben a komplexitást hangsúlyozzák, annak előnyeit, hogy valamennyi területen mér, így kézzel fogható az eredmény, a táblázatos adatkezelés nem vesz sok időt igénybe, valamint hogy ez a vizsgálat is jól alkalmazható a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek fejlesztésére, bár ennek hivatalos sztenderdjei nincsenek.

Ezzel a vizsgálattal, valamint az óvodák által használt, de a dolgozatban eddig nem szereplő vizsgálatokkal a későbbiekben még foglalkozom.

Nagy Jenőné egész nevelési programot dolgozott ki a művészeti nevelésre építve. Ehhez a programhoz tartoznak különböző vizsgálatok is, így természetesen a részt vevő óvodák ezeket a módszereket alkalmazzák a gyermek megismerésére. Emellett legfőbb érveik, hogy rendszere átfogó, nagy hangsúlyt fektet a művészetekre, a mérésekkel pedig könnyen kimutatható a pedagógiai hozzáadott érték. További előnyeként említik, hogy átfogó képet ad, s folyamatossá teszi és megkönnyíti a visszajelzést a szülőknek.

A Sindelar-tesztet (6 százalék) és a Kelemen Lajos-féle mérést (2 százalék) a rész-képesség-zavarok korai kiszűrése miatt alkalmazzák szívesen az óvónők, mindkettő fejleszt-

tő feladatokkal is segíti a diagnózis után a megfelelő szint elérését. A Kelemen Lajos-féle vizsgálatoknak külön kiemelik egyszerűségét, érthetőségét.

Az óvodákban előforduló vizsgálatok közül meg kell még említeni a Bender-próbát, melyet 2 százaléknyi intézmény használ, valamint a Frostig-tesztet, a GMP tesztet, a Delcato-Kulcsár vizsgálatot, a BRG tesztet és az ERVI vizsgálatot, valamennyi egy-egy intézmény gyakorlatában fordul elő, ezért az ábrán célszerűtlen a szerepeltetésük.

A vizsgált korosztályok és a vizsgálat rendszeressége

A válaszadók 77 százaléka mindhárom korosztályt méri, míg 12 százalékuk csak a középső és nagycsoportosokat, tehát az 5–7 éves korosztályt. Ennek magyarázata lehet, hogy ez már az iskolaérettségi vizsgálatokkal összefüggésben történik, valamint, hogy a legtöbb vizsgálat nem alkalmazható 4–5 éves életkor alatti gyermekek esetében. A maradék 11 százalék eloszlása vegyes, vannak, akik csak egy-egy csoportban végeznek bemeneti vagy kimeneti mérést, illetve egy esetben előfordult, hogy az óvoda csak a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket méri.

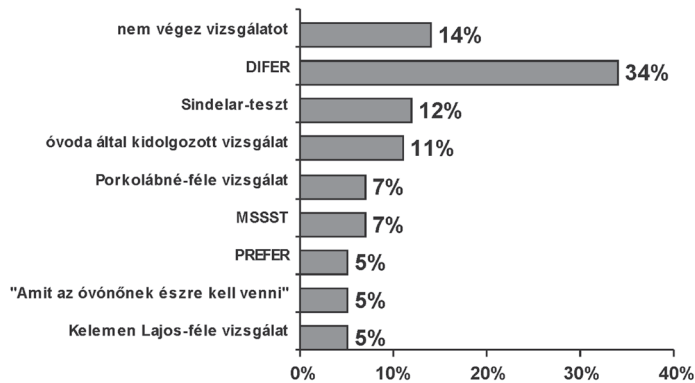
Az óvodák 59 százalékában évente kétszer végzik el a vizsgálatokat, s 28 százalék évente egyszer. Az évente háromszor mérő 9 százalék és a négyszer mérő 4 százalék valószínű, hogy a személyiségfejlődési napló kitöltésének gyakoriságáról számol be. Mindenképpen pozitívum, hogy a valamennyi gyermegről évente legalább egyszer valamilyen vizsgálat típus segítségével adatokkal rendelkeznek az óvónők.

Az óvodákban alkalmazott iskolaérettségi vizsgálatok

Mint látható rokonszenv vagy ellenszenv mellett is, de tendencia a gyermekek folyamatos mérése, valamennyi korcsoportban, viszonylag rendszeresen az óvodában töltött évek alatt. A kimondottan iskolaérettségi vizsgálatok esetében némileg hasonló, de sok szempontból eltérő a helyzet.

Iskolaérettségi vizsgálatot az óvodák 14 százaléka egyáltalán nem végez (3. ábra). Ennek indoka, hogy ezeknek az intézményeknek a dolgozói úgy találják, hogy teljes biztonsággal meg tudják állapítani a gyermek iskolaérettségét, ehhez semmilyen eszköze, külső segítségre nincs szükségük. Érveik része sok esetben, hogy óvodájukból kiváló orvosok, mérnökök, ügyvédek kerültek ki, s őket sem vizsgálták meg az iskolába lépés előtt. Ezek az intézmények nem tartják szem előtt, hogy többnyire nem a tehetséges gyermekek szűk csoportja az iskolai kudarcok szempontjából veszélyeztetett réteg, hanem az a rengeteg óvodás, aki megfelelő felkészültség hiányában lép be az iskolába. Ezt bizonyítják azok a statisztikák, amelyek leírják, hogy Magyarországon milyen mérvű az iskolai sikertelenség, a lemorzsolódás, a funkcionális analfabetizmus aránya, ami, ha nem is teljes mértékben, de valamelyest megelőzhető lenne, ha téves döntések eredményeképp a gyermekek nem kerülnének idejekorán, az optimális szinttől messze elmaradva az első osztályba, ahol innentől biztosítottak számára a folyamatos kudarcok.

A vizsgálatot végzők a legtöbben megmaradnak az egész óvodai élet alatt alkalmazott méréseknél, hiszen mind az óvónő, mind a gyermek ekkorra már rutint szerez ezek megoldásában, megoldásában. Nagyobb emelkedés a DIFER vizsgálatok esetében (ezt használja még egy közepes nagyságú város összes óvodája is) és a Sindelar-teszt esetében tapasztalható, míg új elemként jelenik meg a PREFER, az MSSST és a Horváth Judit, Horváthné Csapucha Klára és Rónáné Falus Júlia által kidolgozott „Amit az óvónőnek észre kell venni” vizsgálat.



3. ábra. Az óvodák által használt iskolaérettségi vizsgálatok

Egyes vizsgálatokhoz képest meglehetősen sokan (11 százalék) alkalmaznak egyéniileg összeállított feladatsort, az egyik, a város összes óvodáját képviselő válasz is ebbe a csoportba tartozik. Ezek az óvodák a szakirodalom adaptálásával, gyakorlatilag különböző vizsgálatok feladatainak összeolvasztásával alkották meg rendszereiket. Ez nem probléma, hiszen a gyakorló pedagógusok szívesebben és nagyobb biztonsággal alkalmazzák saját rendszereiket, de célszerű lenne emellett standardizált, mérési szakemberek által készített vizsgálatokkal is kiegészíteniük eredményeiket, ami a válaszok tanulságából több esetben előfordul, így sor kerül a folyamatos felülvizsgálatra.

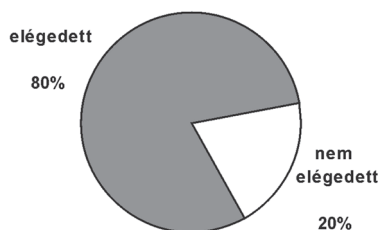
Ha abból a tényből indulunk ki, hogy az óvodák egy jelentős része semmilyen mérést nem alkalmaz az iskolaérettséggel kapcsolatosan, akkor mindenképpen szerencsés, hogy a legtöbben (75 százalék) szakemberek által kidolgozott rendszerekkel mérik fel a gyermek iskolakészültségét, s bár bizonyosan nem mondható el, hogy van tökéletes, teljes biztonsággal eredményt adó módszer, az biztató lehet, ha nem esetleges döntés alapján kerülnek ezek a gyermekek az oktatási intézményekbe. Ennek biztosítására több óvoda kettő- vagy akár háromféle tesztet is elvégez.

A válaszoló óvodák egyötödénél jelenik meg az az elgondolás, hogy iskolaérettségi vizsgálatra csak azokat a gyermekeket kell elküldeni, akiknél nem egyértelmű a felkészültség kérdése. Ilyen esetekben a gyermekkel a területileg illetékes Nevelési Tanácsadóban foglalkoznak, de számos válaszból kiderül, hogy az óvónők gyakran kérik a fejlesztő pedagógus, logopédus, óvodapszichológus segítségét is.

Óvodák elégedettsége a jelenleg alkalmazott vizsgálatokkal

Ez a kérdés körülbelül ugyanolyan eredményeket hozott, mint a legelső, s jellemző volt az is, hogy a két kérdésre hasonló válaszokat adtak.

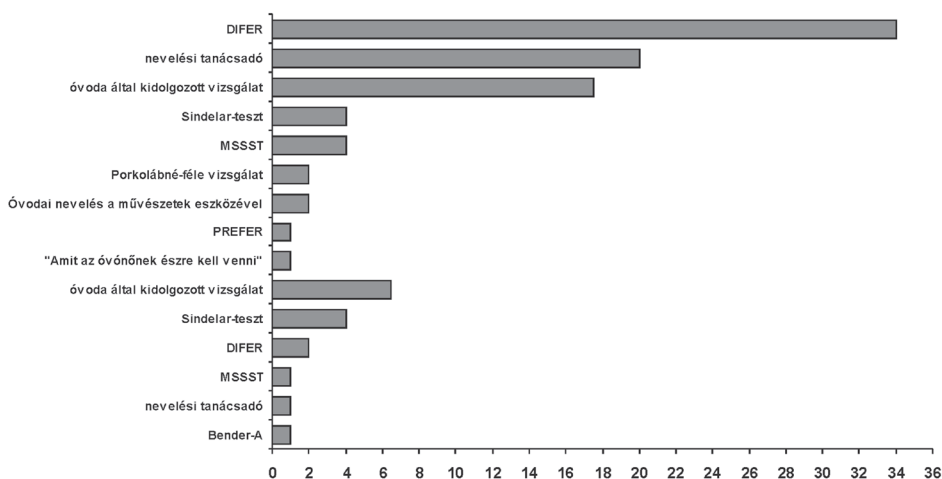
Az elégedettek 80 százalékos többségben vannak, ez azonban nem azt jelenti, hogy ez a csoport feltétel nélkül elfogadja jelenlegi rendszerét, ők is megfogalmazták elvárásaikat a fejlesztésekkel kapcsolatban. Elsősorban a szoros határidőket, a munkaerőforrás hiányát (óvónő, fejlesztő pedagógus), a kevés anyagi támogatást, a hosszadalmas, bonyolult rögzítést kifogásolják, a pedagógiai munka korszerűsítését hiányolják, valamint úgy látják, hogy igény lenne további képzésekre, hogy az egyre szélesebb választékot megismerjék, és megtanulják alkalmazni is. Mindenképp elégedettek azzal, hogy a vizs-



4. ábra. Az óvodák elégedettsége a jelenleg alkalmazott vizsgálatokkal

gálatok gyermekközpontúak, időben észrevehető általuk a lemaradás, így lehetőség van a korrekcióra, a gyerekek is sok esetben élvezik, pontos képet ad, és lehetőséget biztosít az összehasonlításra. Van olyan vélemény is, amely ennek érdekében egyféle rendszer bevezetését látná szükségesnek, így mindenhol azonos kritériumok szerint fejleszthetnék a gyerekeket. Segítheti a fejlődést a folyamatos felülvizsgálat és a kollégák közötti folyamatos tapasztalatsere. Az egyáltalán nem elégedett 20 százalék kritikája szerint a tesztek nem veszik figyelembe, hogy önmagához képest fejlődik a gyerek, nem is mérnek minden területen, csak a statisztikának szólnak, sikerorientáltak, a folyamat helyett az eredményre koncentrálnak, hosszúak. Ismét előtérbe kerül, hogy az óvónő enélkül is éppen elég információhoz jut, és hogy elveszi az időt az értékes játéktól.

Az elégedett és nem elégedett csoportok hasonló vizsgálatokról alkotják az eltérő véleményeket. Három olyan válaszoló volt, aki a standardizált MSSST vagy DIFER teszteket használta, s elégedetlenségét fejezte ki, ugyanezekkel a vizsgálatokkal a válaszadóknak összesen 38 százaléka volt elégedett. Míg 17,5 százalék szívesen használja saját óvodájuk tesztjeit, a válaszolók 6,5 százaléka saját intézménye vizsgálatát sem tartja megfelelőnek, ettől függetlenül ezzel mérnek. Az elégedettek nagy arányban veszik igénybe a nevelési tanácsadók segítségét (20 százalék), az elégedetlenek közül csak egy válaszadó nyilatkozott ennek a vizsgálatnak az alkalmazásáról (5. ábra).



5. ábra. Az elégedett és elégedetlen óvodák által alkalmazott módszerek

Azt hiszem, mindenkinek, de főképp az utóbbi csoportnak ajánlható, hogy bizonyosan rossz tapasztalataik ellenére is vizsgálódjanak a mérések széles palettáján, hiszen a bemutatott módszerek között számos olyan található, ami ellentmond ezeknek a kritikáknak.

Összegzés

Az itt bemutatott vizsgálatok igyekeztek mind szélesebb körben betekintést nyújtani az iskolakészültség megállapításának lehetőségeit felvonultató palettára. Nem állítom, hogy ezzel kapcsolatban teljes körű információkat sikerült nyújtanom, de az elméletben és gyakorlatban is előforduló, elérhető irodalommal rendelkező valamennyi módszerről igyekeztem rövidebb-hosszabb ismertetést nyújtani.

Megállapítható, hogy széles a választék, a tesztek megfelelő kiindulási alapot adnak az óvónőknek a fejlesztéshez, a további vizsgálatok felkutatásához és ennek segítségével az iskolakészültség megállapításához. Sok tesztre jellemző azonban, hogy az értékelése nem eléggé kidolgozott vagy túlzottan szubjektív, a jövőben feladat lehet ennek átalakítása, bemérése, standardizálása, és ennek segítségével objektívvá, megbízhatóvá tétele. Az eszközök nagy választéka miatt fontos lenne a pedagógusoknak a segítségnyújtás a választásban, hiszen a bemért, kutatásra alapozott mérőeszközök adják számukra a legpontosabb eredményt. A vizsgálatok nagyfokú hasonlósága, a gazdag szakirodalmi háttér és a folyamatos, módszerekhez szervezett továbbképzések miatt nem okoz problémát a felmérések folyamatának elsajátítása.

Szerencsére kimutatható, hogy egyre több óvodában alkalmaznak méréseket, a gyakorló pedagógusok belátják ennek jelentőségét, de nem jellemző a feltétel nélküli elfogadás, ami a folyamatos felülvizsgálatot biztosítja.

Összességében kijelenthető, hogy ez a terület a neveléstudomány egyik sikeres és eredményes, felemelkedőben lévő ága, ami azonban továbbra is kell, hogy építsen a folyamatos fejlődésre és korszerűsítésre.

Irodalomjegyzék

- Bass László, Borbély Sjoukje, Jászberényi Márta, Lányiné Engelmayer Éva és Sarkady Kamilla (1989): A Budapesti Binet-tesztrel végzett vizsgálatokról. In: Gerebenné Várbió Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 29–49.
- Blatniczky László, Áprili Zoltán, Halász Zita, Kovács Zsolt és Péter Ferenc (1989): Budapesti általános iskolás korú gyermekek testi fejlettségének vizsgálata, különös tekintettel a testtömegre. *Gyermekgyógyászati*, 40. 4. sz. 415–424.
- Dérczyné Somogyi Veronika és Gerebenné Várbió Katalin (1989): A Marianne Frostig-féle vizuális perceptiót vizsgáló teszt működésére vonatkozó tapasztalatok ötéves gyermekeknél. In: Gerebenné Várbió Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 49–73.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz. 279–284.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Gósy Mária (1995): GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata. Nikol, Budapest.
- Fehérné Mészáros Ágnes (2003): Iskolaérettség – iskolaéretlenség. *Kapocs*, 2. 4. sz. 56–60.
- Horváth Judit, Horváthné Csapucha Klára és Rónáné Falus Júlia (2003): *Amit az óvónők észre kell venni*. SZORT Bt., Budapest.
- Józsa Krisztián (2000): A számlálási képesség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz. 270–278.
- Józsa Krisztián (2004a): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. 283–302.
- Józsa Krisztián (2004b): Az első osztályos tanulók elemi alapképességeinek fejlettsége: Egy longitudinál-

- lis kutatás első mérési pontjai. *Iskolakultúra*, **14.** 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián (2007): A DIFER programcsomag alkalmazási lehetőségei. Kihívások a XXI. század iskolájában. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIII. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból*. Koch Sándor Csongrád Megyei TIT, Szeged. 35–59.
- Józsa Krisztián (2011): *A számolási készség fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. (megjelenés alatt)
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006b): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél. I. *Gyógypedagógiai Szemle*, **2.** sz. 133–141.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006a): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél. II. *Gyógypedagógiai Szemle*, **3.** sz. 161–176.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, **57.** 5. sz. 3–15.
- Józsa Krisztián (2011): Egy híd a többségi és a gyógypedagógia között: a DIFER Programcsomag. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. Eötvös Kiadó, Budapest. (megjelenés alatt)
- Józsa Krisztián és Hricsovinyi Julianna (2011): A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra* (megjelenés alatt)
- Kissné Takács Erika (2004): Belső Gondozói Rendszer. *Óvodai nevelés*, **57.** 6. sz. 184–190.
- Kedl Márta, Nagy Éva és Nagyné Réz Ilona (1989): A SON-teszttel végzett vizsgálatok tapasztalatai. In: Gerebenné Várbíró Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 89–103.
- Kelemen Lajos (2001): *Képességmérés az óvodában*. Poliforma Kft., Hajdúböszörmény.
- Kocsi Judit (1993): Nagycsoportosok iskolaérettségi vizsgálatának és beszédészlelési, -megértési eredményeinek összehasonlítása. *Óvodai Nevelés*, **46.** 8. sz. 261–263.
- Kozma Béla (2001): *Pedagógia II.* Comenius, Pécs.
- Kulcsár Mihályné (1990): *A tanulási problémákkal küzdő gyermekek vizsgálati módszerei és terápiája*. Magánkiadás, Bicske.
- Kulcsár Mihályné (1995): A tanulási nehézségek vizsgálata – iskolaérettség. *Iskolakultúra*, **5.** 10. sz. 27–37.
- Kulcsár Mihályné (2002): *A tanulás öröm is lehet*. Magánkiadás, Bicske.
- Lakatos Katalin (2003): Az iskolaéretlenség szűrése az állapot- és mozgásvizsgáló teszttel – Az iskolaéretlenség korai tünetei és az iskolaérettségi vizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*, **53.** 3. sz. 137–149.
- Lőrincz István, Palkó István és Petrován Oszkár (1962): Az iskolaérettség megállapításának komplex vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **19.** 3. sz. 325–337.
- Margitics Ferenc (1997): Állami gondozott fiatalok iskolaérettsége egy empirikus vizsgálat tükrében. *Család, Gyermek, Ifjúság*, **6.** 6. sz. 17–19.
- Mészáros Mária (1970): Kontrollált iskolaérettségi tesztvizsgálatok elemzése. *Gyermekgyógyászat*, **21.** 3. sz. 326–331.
- Mészáros Zsófia, Mészáros János, Uvacek Martina, Polidoros Pampkas, Osváth Péter, Völgyi Eszter és Frenkl Róbert (2007): A szomatikus és motorikus fejlődés különbségei 7–11 éves fiúknál: a szocio-ökonomiai státus hatásai. *Sportorvosi Szemle*, **48.** 3. sz. 114–119.
- Miskolcziné Radics Katalin és Nagy József (2006): *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy Jenőné (2006): *Gyermektükör*. OMNE Egyesület, Szolnok.
- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1986): *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4-7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1989): *PREFER*. In: Gerebenné Várbíró Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 103–117.
- Nagy József (2000a): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- Nagy József (2000b): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **50.** 7-8. sz. 255–269.
- Nagy József (2003): A gyerek nem iskolásként, hanem óvodásként kerül az iskolába: diagnosztikus mérés az első évfolyamon: részletek egy pódiumvitából. *Új Pedagógiai Szemle*, **53.** 4. sz. 71–78.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia

(szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT, Budapest. 53–69.

Nagy József (2009, szerk.): *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Porkolábné Balogh Katalin (1997): *Kudarc nélkül az iskolában. Komplex óvodai prevenció program*. Volán Humán, Budapest.

Ráczné Varga Gyöngyi (2007): Mit jelent az iskolaérettség. *Óvodai Nevelés*, 60. 7. sz. 239–241.

Szabó Pál és Glázt Ágnes (1970): Egy tájékoztató jellegű iskolaérettségi vizsgálati módszerről. *Gyermekgyógyászat*, 21. 3. sz. 332–338.

Torda Ágnes (1989a): 4–5 éves gyermekek teljesítménye a Bender-A próbán. In: Gerebenné Várbió Katalin és Vidákovich Tibor (szerk): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 13–29.

Torda Ágnes (1989b): Emberalak ábrázolásának minősítése a Goodenough-féle eljárással. In: Gerebenné Várbió Katalin és Vidákovich Tibor (szerk): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 73–89.

Vajda Zsuzsanna (2002): Menjen-e a gyerekek iskolába? *Óvodai Nevelés*, 55. 3. sz. 80–82.

Zsoldos Márta (1999): A Sindelar program. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 1. sz. 70–76.

Zsoldos Márta és Sarkady Kamilla (2001): *Szűrőeljárás az óvodás korban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálata: MSSST*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógy-
pedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Zsolnai Anikó (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Zsolnai Anikó

A szociális fejlődés segítése

273 oldal, 2950 Ft

ISBN 978 963 693 477 4

A társas viselkedést meghatározó szociális kompetencia kulturálisan, társadalmilag elfogadott működéséhez és fejlődéséhez a spontán szocializáció – a szociális kohézió globalizáció okozta fellazulása, valamint a család által évszázadok óta képviselt pozitív szocializáció eredményességének fokozatos csökkenése következtében – ma már elégtelennek bizonyul. Egyre több azoknak a családoknak a száma, amelyek nem vagy alig képesek megteremteni a gyermek személyiségének alakulására pozitívan ható szociális, érzelmi, kognitív és környezeti feltételeket. A könyv célja a szociáliskompetencia-kutatások eddigi főbb eredményeinek pedagógiai szempontú elemzése, valamint a hazai empirikus vizsgálatok és fejlesztő programok bemutatásán keresztül az integratív megközelítés szükségességének hangsúlyozása a szociális kompetencia fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatos kutatásokban.

